

**V Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica**  
**23 a 25 de julho de 2017**

**Grupo de Trabalho: O Ensino da diversidade na Sociologia do Ensino Médio:**  
**estratégias para**  
**educação de gênero e relações étnico-raciais na escola**

**Arte e experiência: afetando os sujeitos no ensino de sociologia**

**Rodolfo Luiz Costa de Godoi**  
**Secretaria de Educação do Distrito Federal.**  
**Programa de Pós-Graduação em Sociologia - UnB**

**Resumo:** Compartilhar experiências e debater metodologias de educação em gênero e sexualidades a partir do sensível e do poético A partir do conceitos de experiência (La Rossa), produção de presença (Hans Gumbrecht) e da crítica de Rita Segato aos paradoxos do relativismo, o objetivo é refletir sobre o trabalho com as artes atrelada ao ensino de sociologia como forma de se trabalhar pela sensível, poético e emotivo as realidades sociais de gênero, sexualidades e outras. Buscando assim avançar sobre os limites da lógica de transmissão e conteúdos, informações, dados ou teorias. Partindo de minha experiência como professor de educação básica, e utilizando de abordagens sensíveis e poéticas, proponho um uso mais efetivo e denso das artes no ensino de sociologia que rompam com a perspectiva utilitária, e o empobrecimento das artes como formas mais fáceis ou simples de transmissão de conteúdo. As artes demandam uma lógica fruição que tem de ser acompanhada e eficazmente trabalhada. Elas demandam um outro uso do tempo, e não podem ser vistas como formas mais simples ou mais fáceis de trabalhar um conteúdo. Um única foto, um único poema, para ter capacidade de afetar a plateia e os estudantes precisam ser atravessadas por uma lógica da experiência e dos atravessamentos sensíveis. Essa abordagem não nega o uso do racional, ou da reflexão crítica, mas coloca lado a lado com as demais metodologias em sua importância para o desenvolvimento cognitivo, ético, humano e sensível dos sujeitos.

**Palavras-chaves:** arte, experiência, gênero, sexualidades, sociologia.

## **Arte e experiência: afetando os sujeitos no ensino de sociologia<sup>1</sup>**

As Ciências Sociais surgem dentro da Modernidade, mas também para a Modernidade. Dentro, uma vez que situa-se na esteira das intensas transformações sociais e políticas da Europa no século XVIII. Nesse período viveu-se uma queda do poder da religião em determinar e explicar o mundo, o Iluminismo, enquanto movimento intelectual, trouxe a razão de forma compulsiva para as relações sociais. A ciência positivista estabelecia uma diferença entre eu e o outro, entre o sujeito e o objeto, entre a mente e o corpo. As Ciências Sociais surgem para a modernidade uma vez que se coloca a serviço dos projetos políticos e epistemológicos da Europa, essa viveu uma acelerada urbanização, industrialização e estabeleceu uma brutal colonização de outras sociedades.

Encontrar a verdade por trás do que se apresenta como verdade. Os mestres da suspeita, Karl Marx, Sigmund Freud e Friedrich Nietzsche abalaram o projeto positivista de encontrar com a (uma) verdade. São eles que vão subsidiar o que Frédéric Vandenberg (2006) chama de ‘paradigma do desvelamento’, isto é, toda a sociologia que tem como força explicativa da realidade social aquilo que os sujeitos não sabem que fazem. Essa sociologia marca um distanciamento entre o saber sociológico e o senso comum. Seu maior expoente seria a abordagem bourdieusiana, uma vez que, dentro de tais proposições teóricas, as práticas sociais estariam dadas como epifenômenos da estrutura social - segundo a leitura de Vandenberg. Enquanto ciência a nossa ambição foi e é escrutinar a realidade social. Enquanto intérpretes da realidade social, desestabilizamos a crença na busca de uma verdade, e produzimos o paradigma da compreensão das relações sociais à maneira dos textos. (Catherine Bell, 2007).

São por essas vias históricas que o ensino de Sociologia foi gestado. Ainda que crítica, e até avessa ao seu passado, ela, de certa forma, ainda carrega consigo marcas e marcadores de tais pressupostos.

Ileize Silva (2010) remonta história do ensino de sociologia na educação básica no Brasil, uma história que é fragmentada e intermitente. Antes de se estabelecer cientificamente, a Sociologia entra no Brasil justamente pela porta da educação, Rui Barbosa já a defendia em 1882 para o ensino dos cursos de Direito, porém é em 1890 que de fato ela se estabelecerá dentro da Escola do Exército, denominada disciplinarmente como ‘Sociologia e Moral’. Até

---

<sup>1</sup> Agradeço a leitura atenta e afetuosa da atriz Larissa Souza.

1941 deu-se o que a autora chama de fase de institucionalização; de 1941 a 1981, uma segunda fase, onde decaí sua presença no Ensino Médio, e progride no Ensino Superior; a terceira fase, de 1982 à 2001 uma reinserção gradativa, e, por fim, em 2009 o Conselho Nacional de Educação regulamenta a implementação de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio, com prazo para sua efetivação até 2011.

Também podemos perceber uma suspeição da disciplina (Miglievich-Ribeiro e Samandy, 2012). Essa suspeição se constrói justamente pela sua história intermitente. O cabo de guerra, no qual o ensino de Sociologia na educação básico se encontra atualmente no Brasil, é sintomático da sua relevância. Em especial, por ser ela instância mais contundente de discussão das teorias das relações de gênero, sexualidades, perspectivas feministas, das relações raciais, raça e anti-racismo. Portanto da entrada não só dos sujeitos enquanto “objetos de estudo” mas também do pensamento historicamente explorados, expropriados e violentados tanto em seus corpos, como nas suas produções científicas e culturais.

Penso que é esse cabo de guerra, essa disputa em torno das potencialidades do ensino de Sociologia na educação básica, que tem trazido professoras e professores, acuados por diversas instancias - seja o Estado, seja das e dos responsáveis pelos estudantes, pela chefia, ou mesmo pelos próprios estudantes - que arregimenta a prática pedagógica para um núcleo duro, um porto seguro. Esse núcleo duro são justamente conteúdos estabelecidos pelos livros didáticos, as diretrizes nacionais e as estaduais. Além disso, entra nessa busca por um alibi, os conteúdos das seleções massificadas para ingresso no ensino superior (ENEM, vestibular etc) - tema que merece um capítulo à parte nessa discussão, dada as dinâmicas complexas que estabelece com todo o sistema de ensino básico no Brasil, e a diversidade de interpretações possíveis - que não se bastam em ser percebidas apenas como catastróficas ou redentoras.

A partir desse breve panorama, podemos ter nítido como tanto a Sociologia, como a educação básica no Brasil, de forma geral, opera pelo primado da razão, rejeitando sistematicamente a afetação sensível. Sabemos também que a escola se destaca como espaço social disciplinador de corpos, castrador de criatividade e como depósito diário de crianças e adolescentes. Essas críticas não são novas, e já circulam em determinados circuitos de debates acadêmicos, e por vezes, até mesmo com algumas experiências práticas exitosas, ainda que minoritárias. Tais críticas também encontram barreiras tanto sistêmicas, como as descritas

acima, como também mais pontuais, a partir de profissionais da educação que insistem em práticas cerceadoras e verticalmente disciplinadoras.<sup>2</sup>

Para nos ajudar a pensar sobre isso, Gumbrecht (2010) propõe questões sobre a constituição do nosso mundo pelo primado do sentido<sup>3</sup>. Vivemos numa cultura que valoriza os conteúdos, as interpretações, o pensamento hermenêutico, o decifrar de códigos etc. Essa cultura se expressa e é alimentada por uma forma de fazer Ciências Humanas que se estabelece no Ocidente. Ao oposto disso, o autor afirma a possibilidade de uma cultura da presença. Nessa forma de cultura, o ser humano participa do mundo à sua volta, está imbricado em uma cosmologia ampla, e não cindido do mundo pela racionalidade. Assim, o conhecimento dar-se-ia como um hierofania, como um processo do qual se atravessa e não se pode mais voltar. A cultura da presença permite lidar com a magia e com o fantasia de maneira menos prepotente, como algo restrito ao universo infantil.

A dimensão mais primordial das relações numa cultura de presença é o espaço, pois é nele onde os corpos podem se encontrar, é por essa dimensão que podemos partilhar e confrontar. E não a dimensão do tempo, da qual sempre lidamos pela contabilização das suas menores unidades.

Essa distinção entre cultura de sentido e cultura de presença é intensamente detalhada na obra *Produção de Presença* (Gumbrecht, op. cit), tendo em vista estabelecer argumento das potências da obra de arte em produzirem presenças. A obra de arte não traz apenas informação, ela está na dimensão do sensível, na brincadeira com os signos estabelecidos. Pode ludibriar, acalmar, irritar, enojar, excitar etc. Há uma potência ambivalente poderosa. A inefabilidade da experiência estética apresenta potência de diálogo com instâncias das relações sociais que estiveram por muito tempo negligenciadas nas Ciências Sociais - isto é, tudo aquilo que não opera na ordem da racionalização ou da interpretação.

A antropóloga Rita Segato nos inquieta sobre a urgência do reencatamento para a antropologia, com um convite às possibilidades do assombro. A partir de autocrítica às suas próprias pesquisas sobre antropologia da religião, em *Um Paradoxo do Relativismo* (1992), Segato discute como a perspectiva interpretacionista, que teve grande impacto na forma de se

---

<sup>2</sup> Verticalmente por que penso que a disciplina não é em si um mal. Ela pode ser muito importante para os sujeitos, a partir do momento que se estabelece por um processo de reconhecimento das alteridades. Ou seja, pelo respeito ao outro. Seria assim, um disciplina horizontalizada.

<sup>3</sup> Em português na sua acepção enquanto substantivo masculino, remetendo-se aqui que é da ordem racional, da significação, do entedimento. Em inglês: meaning.

fazer antropologia nas últimas décadas, acaba por ser um instrumento intelectual de sufocamento da realidade social, mais uma das armadilhas encapsuladoras da modernidade e um instrumento de colonização epistêmica.

O relativismo cultural se mostrou como ponto de partida básico para o fazer antropológico e, de modo geral, das Ciências Sociais. Esse princípio de pensamento aposta que o acesso ao outro e suas diferenças se fará a partir de um esforço da pesquisadora ou pesquisador em colocar em parâmetros relativos a vivência do campo. O paradoxo se dá, em síntese, a partir do momento que, pela lógica interpretacionista, não conseguimos dialogar com nossos interlocutores quando não há relativização do mundo. Isso significa que só conseguimos lidar com aquilo que é traduzível ou interpretado dentro de uma lógica racional, negando diversas instâncias do humano, tornando o fazer antropológico limitado. O que nos coloca, em sala de aula, numa posição completamente autoritária das próprias experiências das e dos estudantes.

Segato nos lembra que mundo é vivido e experimentado a partir do absoluto, e não do relativo - o que sistematicamente tendemos a ignorar em sala de aula. Em seus estudos sobre religião, a autora argumenta que a abordagem antropológica possui uma insensibilidade às características essenciais do mundo religioso, que é justamente o credo, a fé naquilo que é inexplicável. Ainda que nossas categorias sociológicas e antropológicas possam dar conta de várias searas dos fenômenos religiosos, parte crucial está na ordem do vivido, do experimentado e do indizível.

Outro autor que me provoca reflexões importantes é Jorge Bondía Larossa (2001) que trabalha com conceito de “experiência” para as práticas pedagógicas. A experiência é definida como “aquilo que me passa”. Há nela um caráter idiossincrático, pois não é o que passa com o outro, mas apenas em mim, é intransferível e também irreprodutível. O ‘sujeito da experiência’ é distinto do ‘sujeito da informação’ e mesmo do ‘sujeito crítico’, pois se apresenta apenas no momento da presença - sendo assim uma outra relação de tempo e espaço.

O sujeito da informação está consolidado independente do espaço escolar. Cada vez mais nossas estudantes já chegam à escola com diversas informações sobre a realidade à volta. Evidentemente que muitas dessas informações precisam ser melhor esmiuçadas e

direcionadas. Mas não somos nós, educadoras e educadores, as e os responsáveis primeiros por proporcionar o acesso à informação. E mesmo se a estudante não teve acesso a informação, ela estará lá nos livros e na internet.

O sujeito crítico também não completa necessariamente aquilo que penso que o espaço escolar potencialmente tem a proporcionar. Muitas vezes as aulas de Sociologia destinam-se a produção de um tribunal de opiniões, onde se divide o bom do mau, o certo do errado, a esquerda da direita, o apoio ou a aversão às políticas de cotas etc. E mais, ainda que se ultrapasse isso, e se construa uma educação crítica mais densa e complexa para compreensão dos que são as relações sociais e humanas, tal perspectiva ainda aparta sujeito e mundo. E constrói indivíduos que se colocam de forma distanciada e, até mesmo, prepotente frente a realidade.

A obra de arte instaura uma quebra de fluxo da rotina cotidiana e acelerada, promovendo outro fluxo, outra relação. Essa perspectiva parte da noção de afeto como um atravessar sensível nas pessoas e sugere uma capacidade de transformação desse sujeito, posto que ele deve estar disponível à experiência. Disponibilizar as e os estudantes à experiência não é simples, tampouco fácil.

Além disso, o neurocientista Alexandre Rezende, tem percorrido o país palestrando sobre a relação entre o cérebro e o aprendizado, e reafirmando a importância das emoções para o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos em espaços especiais de aprendizagem - como as escolas. De certa forma, algo que atualiza pressupostos estabelecidos em Wallon.

Dito isso, penso que há um equívoco na forma como, muitas vezes, as artes tem entrado em muitas salas de aulas - e não só nas de Sociologia. Uma vez que a escola no Brasil, tanto em suas experiências públicas como privadas, volta-se para uma perspectiva conteudista, onde a professora e o professor passam a operar como transmissores de conhecimento, ou mesmo estimuladores de habilidades e competências, as obras de artes - sejam elas os filmes, as artes visuais, as peças de teatro etc, entram ou como um facilitador de transmissão do conteúdo, ou mesmo como um facilitador da própria atividade docente. Facilitar de transmissão de conteúdo, pois pensa-se que haveria nessa obras uma palatabilidade maior. Facilitador da atividade docente, pois o profissional, uma vez que está exacerbado de funções, turmas e

estudantes, precisaria encontrar estratégias que preserve sua voz, seu corpo, sua saúde física, mental etc, e minimize a intensa carga de trabalho

Em primeiro lugar, não penso que o processo de aprendizagem deva ser necessariamente prazeroso. O desenvolvimento cognitivo, sensível e humano atravessa instancias que devem fugir das dicotomias do bom/ruim, do legal/chato ou do relevante/desnecessário. Isso significa que não se pode pensar no trabalho com as artes por serem formas pedagógicas melhores, legais ou prazerosas - ainda que sejam.

Lidar com um poema, uma música, um filme ou uma peça de teatro não implica necessariamente em ter prazer. Em segundo lugar, pensá-lo como facilitador é um outro grande equívoco, uma vez que, se não feito com a atenção necessário, joga-se fora a potência da obra em atravessar os sujeitos sensíveis pela experiência. Projetar um longa metragem em um sala sem as devidas observações com a luz ambiente, a qualidade do som, da imagem ou mesmo das condições das cadeiras implica em aniquilar sumariamente diversos atravessamentos sensíveis necessários. Uma vez que essa proposta descuidada atenta-se apenas para o enredo, para o conteúdo da obra, portanto para os acontecimentos racionalizáveis, ela nega a importância das cores, das imagens, dos detalhes e do som para ao atravessamento das emoções e sentimentos com relação ao que se apresenta na tela. O mesmo para uma música, que não se realiza na sua plenitude se as e os estudantes precisam ouvi-las sentados nas cadeiras, enfileirados e em silêncio.

Diante do cenário social, político e cultural em que nos encontramos, é preciso que observemos diferentes abordagens e potencialidades para avançarmos numa educação que possa abordar as temáticas de gênero, sexualidades e raça. Em um país historicamente atravessado pelo patriarcado, pelo racismo e LGBTfobia, penso que a insistência num ensino que preze pela argumentação e pela informação se limita. É preciso ir além, é preciso afetar, é preciso atravessar sensivelmente os sujeitos. Precisamos também mais do que a diversidade de representações nos conteúdos.

A feminista e escritora Monique Wittig recusa a distinção entre o abstrato e o material. Se a linguagem é construtora do mundo social, ela nos propõe a literatura como uma máquina



de guerra perfeita. Butler assim apresenta tal consideração de Wittig, em termos de um projeto político feminista:

Wittig argumenta que “a obra literária pode perfeitamente operar como máquina de guerra”, até mesmo como “máquina de guerra perfeita”. Para as mulheres, as lésbicas, e os gays - que foram todos particularizados por via de uma identificação com o “sexo”-, a principal estratégia dessa guerra é apropriar-se atenciosamente da posição de sujeito falante e de sua invocação do ponto de vista universal. (Butler, 2003:172).

A partir desse estímulo, amplio tal aposta para a arte de forma geral, e não apenas ao campo da literatura. É como o malabarismo. O malabarismo consiste na arte, na habilidade, de manejar objetos com distinta destreza pelo ar. O mais importante é que não é qualquer objeto, o nosso fascínio dilata-se conforme maior o risco: fogo, facas, pessoas envolvidas etc. Há no malabarismo uma técnica rigorosa que garante a magia da cena. Brinca-se com o está apresentado e naturalizado no cotidiano como perigoso. É uma metáfora que podemos usar para abordar uma das potências do trabalho estético: transformar, através de minuciosa técnica, algo banal em magia, algo simples em entretenimento, o perigo em riso. Ou seja, as artes podem nos propor malabarismo com os signos e símbolos sociais que nas suas insistências sociais se apresentam como naturalizados.

Se esse malabarismo é possível, não podemos nos bastar apenas num anseio para a uma política da pluralidade representativa - ou seja, por ver representados nos livros didáticos, nos romances, telenovelas etc a diversidade.. Ainda que muito importante, ela se limita em propor aquilo que já está cifrado socialmente, que já está posto - ainda que de forma divergente nos grupos sociais. A criatividade pode nos ajudar a sempre ter um horizonte de possibilidades mais colorido, onde a esperança não se submeta a sua antinomia, o medo.

Uma das principais lições de Sociologia na Educação Básica é aquela apresentada por Wright Mills em *A Imaginação Sociológica* (1980): nosso exercício em estranhar e desnaturalizar a realidade a nossa volta. Estranhar o genocídio da população negra, desnaturalizar a violência doméstica, duvidar da LGBTfobia como algo banal e de menor importância.

As artes, na sua capacidade de manipular os signos e os símbolos, podem nos apresentar também outros mundos, outras realidades sociais - mundo inimagináveis. São elas que podem catalisar tais exercícios de estranhamento e desnaturalização. E para isso, não podemos apropriar-nos apenas do seus conteúdos, mas também da forma, das sensações, das emoções. Das suas produções de presença. A música “Haiti” de Gilberto Gil e Caetano Velozo não nos servem apenas como denuncia de uma realidade que poderia ser explicada. A experiência que ela proporciona não pode ser banalizada. É preciso um esmero na sua capacidade emotiva, um preciosismo ao expor sujeito à obra. Como diz Larossa, é preciso, portanto, padecer na experiência. É preciso dar espaço ao que não podemos explicar, resumir, sintetizar e até mesmo entender. E isso, porque, no frigid dos ovos, o mundo brutal e violento em que vivemos não encontra na razão a própria razão de ser.

## Bibliografia

BELL, Catherine. "Performance and other analogies" In: BIAL, Henry. **The Performance studies reader**. 2nd ed. London: Routledge, 2007

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de Presença: o que o sentido não consegue transmitir** – Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2010.

LAROSSA, Jorge Bondia. **Notas sobre a Experiência e o saber da Experiência**. Conferencia proferida no I Seminário de Educação de Campinas. Traduzida e publicada em julho de 2001 por Leituras SME.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia Maria; SARANDY, Flávio . **Perspectivas políticas e científicas acerca do ensino da sociologia**. In: FIGUEIREDO, André; OLIVEIRA, Luiz Fernandes; PINTO, Nalayne. (Org.). **Sociologia na sala de aula: reflexões e experiências docentes no Rio de Janeiro**. 1ed. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012

VANDENBERGUE, Frédéric. **Construção e crítica na nova sociologia francesa**. Soc. estado., Brasília , v. 21, n. 2, p. 315-366, Aug. 2006

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. **O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas** . In Sociologia : ensino médio / Coordenação Amaury César Moraes. - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

SEGATO, Rita Laura. **Um Paradoxo do Relativismo**. In: Revista Religião e Sociedade 16/1-2, 1992.